
Édito - Eduquer et former à l'interculturel : un impératif sociétal

Driss Alaoui



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/4573>

DOI : 10.4000/ree.4573

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Driss Alaoui, « Édito - Eduquer et former à l'interculturel : un impératif sociétal », *Recherches en éducation* [En ligne], 9 | 2010, mis en ligne le 01 novembre 2010, consulté le 12 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/4573> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.4573>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Edito

Eduquer et former à l'interculturel : un impératif sociétal

Dans un contexte de mutations, de flux migratoires et de contacts socioculturels croissants, les questions du rapport à l'Autre, de l'apprentissage de la diversité et de l'altérité interrogent nos sociétés. Ces questionnements ont reçu des réponses diverses, certaines exclusivement programmatiques, d'autres relevant de paradigmes différents et hautement contradictoires : l'assimilationnisme, le communautarisme et l'interculturalisme.

Le premier de ces paradigmes repose principalement sur la non-reconnaissance de l'Autre et conçoit les différences comme relevant d'une menace pour la cohésion et le devenir du groupe dominant. Aussi, la protection de ce dernier passe par une absorption programmée de l'Autre à l'aide d'une (re)socialisation à dominante monoculturelle. Tout se fait au nom d'un universel qui ne reflète, en réalité, qu'un modèle culturel dominant. Cet universalisme est souvent davantage source de collisions que de connexion de modèles. Par ailleurs, l'orientation monoculturelle de l'assimilationnisme reste « la » référence selon laquelle s'organise la formation des acteurs de la communauté éducative. Elle se fait en l'absence de référence à la diversité et en dehors d'une conscience de l'altérité.

Le second paradigme, réaction primaire à l'égard de l'assimilationnisme, cloisonne et clôture les espaces symboliques, forge l'idée que la préservation du « nous » est conditionnée par l'observation d'une distance (une privation) par rapport à d'autres différences. On assiste donc à une prolifération de systèmes de socialisation/formation qui s'ignorent mutuellement. Chaque communauté possède le sien, éduque et forme dans un souci de protéger ses spécificités et de se protéger des autres, oubliant ainsi que « le même est d'autant plus lui-même qu'il est ouvert à l'autre » (Abou, 1986).

Le communautarisme comme l'assimilationnisme, en dépit de leurs différences, perçoivent le « nous » comme une entité « pure » et sous-estiment les conséquences négatives d'une orientation monoculturelle en éducation (cf. Ouellet, 1991) sur la construction identitaire et sur le rapport à l'Autre. Ces deux logiques évacuent toute possibilité de percevoir les différences à l'intérieur de leurs frontières respectives et au sein de l'infiniment petit. Elles considèrent que seule l'homogénéisation de l'Autre constitue la condition et la règle de son adhésion aux « nous ». L'altérité et la diversité sont perçues comme des parasites venant perturber la construction d'un moi individuel ou collectif et qu'il faudrait savoir neutraliser. Or, il suffit de voir de près le caractère multidimensionnel et poly-identitaire de l'homme pour se rendre compte que « rien ne saurait être plus différent de moi, que moi-même » (Gide, 1925). La norme consiste à ce que « l'autre entre de façon plurielle dans la genèse du moi et s'établit solidement en lui » (Wulf, 1998, p.18).

Quant à l'interculturel, il se situe en rupture avec un universalisme coupé des singularités et un différentialisme déconnecté d'une altérité et d'une universalité dynamiques. La prise en considération de la diversité et de l'altérité dans l'acte d'éduquer, de former, d'interagir et de dialoguer constitue l'une des visées majeures du paradigme de l'interculturel.

Dans un souci de clarté et afin d'écarter les amalgames qui entourent la notion d'interculturel, il semble important de préciser ce que l'interculturel n'est pas.

Il y a toujours un risque de confusion, de contresens et parfois de non-sens quand une notion se trouve victime d'un usage abusif. En effet, au moment où la compréhension et la gestion de la diversité socioculturelle exigent un cadre d'intelligibilité complexe, on assiste, paradoxalement, à une réduction de l'interculturel à de simples manifestations ponctuelles sans ancrage, sans enracinement temporel et dont l'effet cesse d'exister aussitôt que le « spectacle » prend fin. De fait, ce simplisme risque de produire une triple illusion qui consiste d'abord à laisser croire que l'interaction avec un semblable-différent est un moment où règne « l'accord », un contact qui se déroule sans effort et sans prendre conscience de ses propres certitudes. Ensuite, elle conduit à imaginer que la gestion de la diversité culturelle n'exige aucune formation. Et enfin, elle incite à vivre un interculturel qui, de fait, ne l'est pas, parce qu'il ne conduit aucunement vers une centration interrogative à la fois sur le rapport à soi, le rapport à l'autre et le rapport au monde... Ainsi, l'occultation des tensions, le « consensus mou », mis en avant par des visions idéologiques qui sous-tendent l'interculturel, l'emportent sur le nécessaire travail de repérage, de mise en tension et de problématisation de ce qui se passe durant les contacts culturels.

L'acte de nommer ou de qualifier un moment, une rencontre comme « inter-culturels » ne suffit pas. Sans doute, exprime-t-il une intention « louable » de ses auteurs mais, l'interculturel ne se décrète pas. Il se construit dans une interaction entre des visions singulières et non en référence à des systèmes de significations figés et amputés de la dynamique interne et des caractéristiques de leurs producteurs. Dans ce sens, l'accès à la culture de l'Autre est une impossibilité.

Par ailleurs, plus les définitions du terme interculturel foisonnent plus grande est la difficulté de percevoir ce qu'elles ont de commun. Certaines de ces définitions oscillent entre une *focalisation sur un aspect de l'objet* et une *généralisation*, toujours hâtive, qui finit par perdre de vue l'objet lui-même et rendre difficile le travail de distinction.

Sur le versant de la *focalisation* nous sommes face à des définitions inaptes à concevoir l'objet dans toute sa complexité et à percevoir les interrelations et les interdépendances qui fondent son dynamisme. Cette focalisation fait, par exemple, de l'immigré et du lointain un élément définitionnel de l'interculturel. Elle enferme les individus dans des catégories prédéfinies, prévoit leurs réactions, leurs comportements en fonction d'une appartenance perçue comme définitive. L'hypothèse que ces individus aient une multiplicité d'appartenances et s'engagent dans une activité dépassant la simple combinaison des traits provenant de sources diverses – réduisant considérablement ou rendant caduque toute prévision comportementale – n'est ni envisagée, ni envisageable. Cette hypothèse fait partie de l'impensé radical de la dérive culturaliste.

Certes, les flux migratoires et la présence de migrants dans des univers socialisateurs collectifs ont fonctionné comme un analyseur de l'absence d'éducation et de formation interculturelles, et de l'incapacité du système scolaire à prendre en compte les diversités. Cependant, l'interculturel ne vise ni une population particulière, ni un espace particulier, mais prend tout simplement au sérieux la diversité du monde et la pluralité hétérogène de ses acteurs. Plusieurs auteurs, dont M. A. Pretceille et F. Dervin, ont souligné les dérives d'une telle limitation au premier rang desquelles on trouve le déterminisme culturel et la stigmatisation.

Dans le second cas – celui de la *généralisation* – tout ou presque devient interculturel. Ainsi, une rencontre réunissant des individus d'appartenances diverses, un échange, un dialogue impliquant des interlocuteurs venant de pays différents justifieraient le qualificatif « interculturel ». Dans ces cas de figure, son emploi relève presque du « réflexe » au lieu de s'inscrire dans une réflexion. Or, selon C. Clanet (1990), l'interculturel dépend d'un registre interactionnel particulier bien qu'il partage avec les autres formes d'interactions certaines similitudes. Par voie de conséquence, la superficialité des formations et des rencontres « interculturelles » empêche l'émergence du travail d'élucidation qu'imposent la complexité et l'opacité des contacts culturels.

Il y a donc tout lieu de penser qu'un usage abusif du terme interculturel associé à des pratiques dites « interculturelles », coupées des connaissances relatives au paradigme de l'interculturel (A. Pretceille, 1999, 2003), vide l'interculturel de sa substance, se dresse comme une barrière à

une véritable socialisation au pluriel et à une authentique formation à l'altérité. Cet usage détourné finit par s'ériger en obstacle épistémologique.

L'interculturel est une conception de la diversité culturelle comme produit d'interactions et de co-constructions, et une démarche relative aux contacts culturels. Il « repose sur un trialisme notionnel, diversité/singularité/universalité qui engendre, non pas une structure triadique, mais une dynamique discursive, une plasticité dans l'interrogation qui vise à repérer plus qu'à identifier, à comprendre plus qu'expliquer » (A. Pretceille, 1999, p.59).

Il n'a pas comme objet la culture des interactants, mais les processus par lesquels les acteurs produisent leurs cultures et ce qu'ils en font lors des contacts culturels. C'est à partir de la définition de la situation, des conflits liés à la définition de la situation ainsi que de la construction d'une définition commune (processus affirmant l'entrée de l'acteur sur la scène autant qu'expression de sa propre singularité), qu'il conviendrait de comprendre ces interactions.

C. Camilleri a considéré, à juste titre, que l'interculturel est justifié « à partir du moment où l'on se préoccupe des obstacles à la communication [...] depuis le repérage et l'analyse de ces empêchements jusqu'aux tentatives pour les faire disparaître » (1993, p.44).

Ce balisage est capital pour plusieurs raisons : il permet de distinguer les interactions interculturelles d'autres types de rencontre, assigne un objectif à « l'interaction », renvoie à l'idée de co-construction, d'implication et privilégie l'enracinement temporel (condition nécessaire à la fois pour favoriser l'écoute du vécu et la compréhension de ce que les intersubjectivités en mouvement donnent à voir et à entendre).

Les obstacles à la communication ne sonnent pas l'achèvement des contacts culturels et des interactions qu'ils impliquent mais, annoncent l'exploration des univers symboliques en présence et l'inscription des acteurs dans un processus de questionnement. Il n'est nullement excessif de concevoir les contacts culturels, et non les cultures isolées, comme potentiellement tensionnels, voire conflictuels. Ces deux caractéristiques ne sont pas à considérer comme des défauts d'interaction. Bien au contraire, elles constituent des réalités incontournables, sources de connaissance, moments constitutifs et créateurs du sujet, de son identité et occasion de son développement (Ardoino, 1990).

C'est pourquoi la démarche interculturelle ne postule pas l'intercompréhension comme première parce qu'elle « est » une co-construction, ne croit pas à l'efficacité des recettes magiques, forme dégradée du prêt à penser, pour faire face aux éventuels malentendus, tensions... La démarche interculturelle est avant tout une invitation à réfléchir autrement le rapport à la diversité et à l'altérité. En s'opposant à la disjonction, au déracinement et au morcellement au profit d'une dialectisation et d'une recherche permanente des interrelations et des interdépendances entre les différentes composantes, le paradigme interculturel, en référence à la pensée complexe (Morin, 1990, 2000), écarte les dérives culturalistes, le simplisme et évite de faire de l'unidimensionnel la clé de toute compréhension des interactions socioculturelles.

Au-delà de ces objectifs, l'interculturel participe, en référence à la diversité culturelle, à la construction de « la culture de la diversité ». Il vise également à instituer du commun à travers l'altérité et la différence (Camilleri, 1989) ; un commun conçu comme biodégradable parce qu'il est révisable. En effet, le fait qu'il soit lié à une réalité mouvante et changeante, et constamment soumis à la critique l'empêche de s'ériger en dogme privant les acteurs d'exercer leur pouvoir réflexif et critique.

Au risque d'insister, tous les univers socialisateurs même ceux qui, de prime à bord, paraissent comme homogènes, sont foncièrement pluriels, divers et hétérogènes. Ainsi, l'Ecole est un lieu de contact, de communication, de socialisation et d'apprentissage. Elle rassemble et fait interagir des élèves et des enseignants venant d'horizons différents. Ces acteurs y passent des moments-clés de leur vie. Dans une perspective interculturelle, la gestion de la diversité et de l'altérité qui caractérisent ces espaces, postule, par leur degré de complexité, l'acquisition et la maîtrise de

compétences plurielles (sociales, interculturelles...) et pose avec acuité la question de l'éducation et de la formation interculturelles.

C'est dans cette fibre que ce numéro a été conçu. Il réunit huit chercheurs qui exercent leur activité professionnelle en Suisse, au Québec, en Finlande, au Brésil ou en France. Ces spécialistes des questions interculturelles explorent des terrains divers, situés dans le champ de l'éducation et de la formation, en s'appuyant sur plusieurs disciplines contributives parmi lesquelles on trouve, l'anthropologie, la philosophie, la psychologie, la didactique des langues, l'histoire de l'éducation...

A la lecture de ce numéro thématique on voit naître également des espaces inter et pluri-disciplinaires ce qui, d'une certaine façon, fait écho, sur le plan épistémologique cette fois-ci, à la dynamique inter-culturelle. Enfin, dans la même veine, un dialogue à distance est ménagé entre disciplines.

La contribution de Martine A. Pretceille définit, en référence au paradigme de la complexité, à l'anthropologie et à la philosophie de la diversité et de l'altérité, les fondements du paradigme de l'interculturel. Après avoir rappelé que la diversité culturelle est une caractéristique intrinsèque aux sociétés actuelles, l'auteure procède à une analyse critique du multiculturalisme en tant que juxtaposition des différences et de l'universalisme comme obstacles à la construction d'un humanisme du divers. Elle s'attarde ensuite sur les concepts de différence et de culture en montrant leurs limites dans un monde changeant. Selon l'auteure, le concept de culture, défini en tant que système englobant, ne peut plus rendre compte du caractère mouvant et dynamique des échanges, des contacts et de la complexité des interpénétrations culturelles. En substitution à ce concept, jugé obsolète, l'auteure propose celui de culturalité.

La multidimensionnalité de l'objet de l'interculturel renvoie à un champ pluri et interdisciplinaire. L'article de Bertrand Troadec se situe dans la psychologie interculturelle et traite, dans un souci d'élucidation, des idéologies sous-jacentes à la recherche interculturelle en psychologie. L'auteur souligne que certaines recherches utilisent le concept de culture sans le définir, il lui consacre une attention particulière en examinant ses différentes acceptions et en montrant la pertinence d'une conception constructiviste de la culture.

L'article de Fred Dervin pose un regard critique sur la notion d'interculturel dans le champ de la didactique des langues et sur les concepts qui y gravitent (identité, représentation, culture...). Sa contribution fait écho et prolonge les réflexions menées, dans ce numéro, par Martine A. Pretceille. A l'issue de cet examen critique, l'auteur propose des pistes de renouvellement de l'interculturel en éducation. Il développe ainsi deux modèles de compétences interculturelles expérimentés dans le cadre de la didactique des langues. Diversité, altérité et « altérisation » constituent l'unité conceptuelle de ces deux modèles.

En s'appuyant sur des données issues de plusieurs enquêtes de terrain, Michèle Vatz-Laaroussi et Marilyn Steinbach analysent le rapport du système scolaire québécois aux immigrants, à la diversité culturelle et linguistique. Deux questions ont guidé les auteures dans leur travail d'investigation : comment se jouent aujourd'hui les relations interculturelles dans le monde scolaire des régions du Québec ? Quels en sont les enjeux, les éléments facilitateurs et les principaux obstacles ? En critiquant la perspective selon laquelle une diversité contrôlée et mesurée favoriserait la construction de relations interculturelles, Michèle Vatz-Laaroussi et Marilyn Steinbach proposent d'autres pistes de densification de l'interculturel.

Abdeljalil Akkari et Camila Pompeu Da Silva étudient la genèse des approches interculturelles dans la formation des enseignants au Brésil. Ces auteurs montrent que les mesures politiques visant à promouvoir la diversité culturelle et ethnique n'ont pas suffi pour atténuer la résistance et l'immobilisme qui caractérisent le système éducatif brésilien. Ils soulignent le manque de recherches visant à analyser les obstacles empêchant l'enracinement de l'interculturel dans les pratiques enseignantes.

C'est à partir de données recueillies à l'aide de la démarche ethnographique qu'Olivier Meunier propose une réflexion critique sur un modèle d'éducation bilingue interculturelle (EBI) mis en place depuis 1980 dans l'Alto Rio Negro (région du nord-ouest de l'État d'Amazonas). L'auteur commence par rappeler, dans une perspective historique, les tensions entre la forme scolaire occidentale imposée depuis XVI^e siècle, cherchant à produire une homogénéisation à l'aide d'une acculturation générale (religion, langue, tradition...), et un modèle de formation traditionnelle visant à préserver le système de valeurs des indigènes. Olivier Meunier montre comment le recours au modèle EBI et la formation des enseignants à l'interculturel ont contribué à dépasser les oppositions entre ces deux systèmes et à articuler leurs savoirs respectifs.

Ces contributions constituent une invitation à poursuivre la réflexion sur l'acte d'éduquer et de former à l'interculturel critique. En participant à la formation du citoyen et à la construction d'une pensée métisse comme « une pensée de l'avec, à condition cependant que ce dernier n'abolisse pas les contraires et les contradictions, n'aboutisse pas à une conciliation » (Laplantine et Nouss, 2001, p.98), l'éducation et la formation interculturelles s'intéressent aux processus, aux changements plutôt qu'aux contenus (A. Pretceille, 1999). On ne saurait naviguer dans des univers où les diversités s'accroissent, les mutations se complexifient, en se limitant à une simple connaissance des cultures et/ou à une maîtrise des codes culturels des individus en présence. D'ailleurs, tout savoir sur l'Autre (focalisation sur le culturel), en dehors du sens que cet Autre lui confère, multiplie les risques d'incompréhension, produit des images déformées de l'Autre et altère l'intelligibilité des interrelations.

Driss Alaoui

ORACLE - Observatoire Réunionnais des Arts, des Civilisations
et des Littératures dans leur Environnement, Université de La Réunion

Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE M. (2003), *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Paris, Anthropos.

ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1999), *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF.

ABOU S. (1986), *L'identité culturelle*, Paris, Anthropos.

ARDOINO J. (1999), « Le conflit, évolution de sa représentation et de son statut, approche multiréférentielle », *Conflits, Origines, Evolutions, Dépassements*, Armand Touati (dir.), Marseille, Ed Hommes et perspectives et le journal des psychologues.

CAMILLERI C. (1993), « Les conditions structurelles de l'interculturel », *Revue française de pédagogie*, n°103, avril-mai-juin 1993, p.44.

CAMILLERI C. (1989), « La communication dans la perspective interculturelle », *Chocs de cultures. Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, C. CAMILLERI & M. COHEN-EMERIQUE (dir.), Paris, L'Harmattan, pp.363-398.

CLANET C. (1990), *L'interculturel, introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.

LAPLANTINE F. & NOUSS A. (2001), *Métissages*, Paris, Pauvert.

MORIN E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF.

MORIN E. (2000), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.

WULF Ch. (1998), « L'Autre perspective pour une formation à l'interculturel », *Ethnologie des échanges interculturels*, P. DIBIE & Ch. WULF (dir.), Paris, Anthropos.